

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Re)Pensar com os adultos a importância de brincar

Joana Patrícia Pereira da Silva

Coimbra, 2018



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Joana Patrícia Pereira da Silva

## **(Re)Pensar com os adultos a importância de brincar**

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar , apresentada ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para  
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Arguente: Prof. Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Orientador: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho



## **Agradecimentos**

Com a conclusão deste ciclo de estudos não poderia deixar de agradecer a quem me ajudou e muitas vezes me incentivou a não desistir e a superar todos os obstáculos que iam aparecendo. A todas elas quero desde já deixar o meu muito obrigada.

Começo por agradecer à Professora Doutora Ana Coelho pelo tempo dispensado, pelos conselhos e pelas orientações dadas ao longo de todo o processo. Gostaria também de agradecer a todos os docentes, com quem tive o privilégio de contactar, pelas partilhas de saberes, ao longo da minha formação académica. Às colegas de curso, em especial às minhas companheiras Rita Almeida, Carolina Albuquerque e Maria João Ferreira, pelas experiências partilhadas, pelos momentos vividos e pelas pessoas que são.

Agradeço também à instituição e equipa educativa pela forma como sempre me receberam, demonstrando sempre disponibilidade para ajuda.

Por último, agradeço a toda a minha família e ao meu namorado pela compreensão e apoio que manifestaram ao longo de todo o tempo.



## **(Re)Pensar com os adultos a importância de brincar**

**Resumo:** O presente estudo surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento pretende refletir a importância que o brincar tem para os encarregados de educação. Os objetivos deste estudo passam por perceber o que os adultos pensam sobre que é brincar e compreender se acham que o brincar é promotor de desenvolvimento e aprendizagens. Neste sentido, realizámos questionários a encarregados de educação de seis salas de Pré-Escolar, todas as salas inseridas no mesmo estabelecimento. Para analisar os dados obtidos recorremos à utilização da Grounded Theory, que nos possibilitou criar categorias e subcategorias. Através da análise verificámos que os pais percebem que as brincadeiras que os filhos têm hoje não são iguais às que eles tinham, contudo têm consciência do quão é importante brincar.

**Palavras - Chave:** Educação Pré-Escolar; Encarregados de Educação, Brincar.

## **(Re)Thinking with adults the importance of playing**

**Abstract:** The present study appeared in the ambit of the Curricular Units of Educational Practice I and II of the Master's in Pre-School Education.

This document intends to reflect the importance that play of today has for the in caregivers. The objectives of this study are to understand what adults think about what it is to play and understand if they think that playing is a promoter of development and learning. In this sense, we carried out questionnaires to the caregivers of six pre-school rooms, all located in the same establishment. To analyze the data obtained we used the Grounded Theory, which enabled us to create categories and subcategories. In the end we understand that parents realize that children's play has changed, but they are aware of how important it is to play.

**Key words:** Preschool Education; Educators; Play.



## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Introdução .....	3
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL</b> .....	7
<b>CAPITULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA</b> .....	7
1.1 A escolha do tema .....	9
<b>Capitulo II - A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR</b> .....	11
2.1 Definir o que é brincar.....	13
2.2 O brincar na evolução de educação de infância.....	15
2.3. A importância do brincar .....	18
2.4. O Brincar como Promotor de Desenvolvimento e Aprendizagem .....	21
<b>PARTE II - EXERCICIO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	27
<b>CAPÍTULO IV – INVESTIGAÇÃO</b> .....	27
4.1. Definição do Problema.....	29
4.2. Objetivos do Estudo .....	29
4.3. Metodologia .....	29
4.3.1 A Grounded Theory .....	30
4.3.1.1 Objetivo da Grounded Theory .....	31
4.3.1.2 Elementos da Grounded Theory .....	31
4.3.2 Características da Grounded Theory.....	32
4.3.2.1 Formulação do problema e recolha de dados .....	32
4.3.2.2 Codificação e análise comparativa constante .....	33
4.4. Instrumento de pesquisa .....	36
4.5. Encarregados de Educação participantes.....	36
<b>Capitulo V - A importância do brincar na visão dos encarregados de educação.</b> .....	37
5.1. Forma de expressão .....	39
5.2 Desenvolver competências .....	40
5.3 Criar Interações .....	41
<b>CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	51
<b>ANEXOS</b> .....	57

## **Índice de Anexos**

Anexo 2- Inquéritos apresentados aos Encarregados de Educação

## **Índice de quadros**

Quadro 1 - categoria “forma de expressão”

Quadro 2 - categoria “desenvolver competências”

Quadro 3 - categoria “criar interações“

Quadro 4 - categoria “espaços preferidos para brincar”

Quadro 5 - categoria “tempo disponível para brincar”

Quadro 6 - categoria “brincadeiras preferidas”

Quadro 7 - categoria “diferenças das brincadeiras”

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Qual a importância do brincar: modelo compreensivo das concepções dos E.E.

## **Abreviaturas e Siglas**

E.E. – Encarregado de Educação

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO



## Introdução

Tem-se verificado que, nos tempos atuais, as crianças estão cada vez a brincar menos, sendo que os períodos que lhes são dados para esses momentos são, habitualmente, utilizados e sobrecarregados de atividades extracurriculares (Ferland, 2005).

Tudo isto, leva a que haja ambiguidades no que diz respeito à perceção que o adulto tem acerca do brincar da criança. Autores como Neto (2001), Moyles (2006), Sousa (2003), Ferreira (2010) e Webster-Stratton (2010) referem que existe, atualmente, uma desvalorização do brincar por parte do adulto, que se conjuga com uma forte tendência para a escolarização, cada vez mais precoce. Oliveira-Formosinho (2007) defende que, embora existam textos pedagogos do final do século XIX e princípio do século XX que referem uma educação de infância que visa a participação ativa da criança, como um ser com direitos e com competência, ainda continua a ser praticada uma pedagogia transmissiva tradicional. Deste modo, Oliveira-Formosinho (2007) salienta que se a pedagogia transmissiva persiste, não é “por falta de pensamento e propostas alternativas” (p.13).

Apesar disso, Gomes (2010) refere que o brincar, no passado, era uma ação desvalorizada que com o evoluir dos tempos passou a ser vista com maior preocupação e como uma atividade importante para o desenvolvimento da criança. Neto (2001) afirma também que o brincar, nas últimas décadas, tem vindo a ser cada vez mais alvo de investigação por parte da comunidade científica o que nos permite retirar várias conclusões.

Atualmente, precisamos de estar mais atentos para que o brincar volte a ser considerado como momento importante no dia-a-dia das nossas crianças e por tudo isto “é necessário reforçar e enobrecer o brincar. Porque, para além de todas as vantagens, não podemos esquecer que o brincar é um direito inalienável da criança” (Ferreira, 2010, p. 13).

Nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) é referido que para haver um desenvolvimento integral da criança é necessário “reconhecer que brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística

de aprender. Ter oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar, na creche ou no jardim de infância, permite à criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente. Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades”, ou seja, começamos agora a pôr em prática as ideias que já se falavam nos séculos XIX e XX, e começamos a perceber o quão é importante dar voz à criança e deixa-la conhecer o mundo que a rodeia e a ela própria, recorrendo à sua personalidade e crenças que conduzem à construção de um ser integro de experiências pessoais que culminam em aprendizagens. (ME, 2016, p.12).

Na CDC (Convenção sobre os Direitos das Crianças) está presente o artigo 31, onde se explicita que se deve reconhecer à criança o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade tendo nós, cidadãos, o dever de garantir que o brincar está presente no seu dia-a-dia para que tenha a oportunidade de fazer experiências e de se exprimir tornando-se capaz vez mais capaz.

Posto isto, o presente estudo pretende compreender e apurar as conceções que os encarregados de educação têm acerca do brincar, qual a importância que lhe atribuem e quais as oportunidades que os seus filhos (entre os 3 e os 6 anos) têm para o fazer ao longo do dia.

O estudo encontra-se dividido em seis capítulos distribuídos por duas partes. A parte I está relacionada com a contextualização do brincar na literatura. Esta inclui o capítulo I, que se denomina “Contextualização do tema”, ou seja, uma breve explicação sobre a escolha deste tema, e o que nos levou a escolhê-lo e o capítulo II, intitulado “Enquadramento Teórico” onde revemos a literatura existente acerca do brincar, a evolução do conceito “brincar” na educação de infância, a relação deste com as crianças e as implicações que este tem no desenvolvimento os mais pequenos.

Na parte II expomos a investigação que produzimos, fazendo referência no Capítulo I à “Investigação”, definindo as nossas questões de partida, os objetivos do estudo, a metodologia, a amostra, o instrumento utilizado, os procedimentos e recolha de dados e no capítulo II, a que chamamos “A importância do brincar” expomos os



resultados que analisámos. No capítulo III apresentamos as “Considerações finais”, onde refletiremos acerca das aprendizagens que fizemos ao longo deste trabalho.



PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL  
CAPITULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA



## 1.1 A escolha do tema

O tema brincar sempre foi um tema muito importante no decorrer da formação em educação pré-escolar, porque ao longo do percurso académico sempre foi muito abordado a importância que o brincar tinha na educação de infância. Outro aspeto relevante que levou à escolha deste tema apareceu durante os estágios de observação e intervenção realizados que foi a necessidade visível que as crianças apresentavam para brincarem, ao que queriam, como queriam, o tempo que queriam.

Foi neste sentido que o brincar se tornou num tema primordial para estudar e fazer uma investigação. Logo nas primeiras ideias para a investigação surgiu como local a instituição onde estava a fazer um estágio curricular, pois esta tem como filosofia fazer felizes as crianças que a frequentam e apoiar as suas aprendizagens, sempre numa perspetiva lúdica, ou seja, a brincar. Durante o estágio foi bem visível esta filosofia, pois uma grande parte do dia das crianças era passada a brincar, seja dentro da sala ou fora da sala.

Foram essas observações que levaram a este estudo, ou seja, quisemos perceber mais aprofundadamente se a pedagogia adotada dentro da instituição tinha continuidade em casa e se a importância que é dada ao brincar na instituição era partilhada às famílias.



## Capítulo II - A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR





## 2.1 Definir o que é brincar

De acordo com a literatura a definição de brincar não é clara, pois apresenta uma grande variedade de significados, tornando difícil criar uma definição clara e concisa que abranja toda a dimensão que o brincar, no sentido prático, fornece. No entanto, iremos analisar o que vários autores disseram relativamente ao que, para eles, é brincar.

Assim, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2009), brincar é “1 divertir-se com jogos; entreter-se com brincadeiras infantis; 2 recrear-se; distrair-se; folgar; ...”, ou seja, uma ação pouco pensada que acontece com os mais pequenos.

Observando o que é dito por Neto, Barreiros e Pais (1989),

“[...] brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos – brincar – conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer [...]. Brincar não é uma actividade neutra, mas sim a expressão de valores, de sentimentos e de significados.” (p.57).

De acordo com Levin (1996), brincar oferece oportunidades às crianças para conseguirem controlar o que acontece e o que aprendem. Brincar com outras crianças, permite-lhes exercitar o autocontrole e desenvolver o que elas já sabem, dando a vez, cooperando e socializando com os pares. (Glover, 1999)

Brincar também contém em si a promoção de novos conhecimentos, tal como é considerado por Pramling, Klerfelt e Williams Granelid (1995) que mencionam que o brincar, tal como o aprender, são componentes naturais no dia-a-dia das crianças. Quando se pergunta às crianças o que é que elas mais gostam de fazer, a resposta é unanime, brincar. Por outro lado, a educação de infância é no seu todo, organizada para promover aprendizagens em vez do brincar.

Assim, podemos perceber um pouco da importância que o brincar pode ter nos mais novos e, por isso, Kishimoto (2010) define brincar como a ação mais importante

para a criança, pois através desta ela pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e ao mundo, repetir acções prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objectos, das pessoas, da natureza, da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar” (p. 4).

As ideias anteriormente expressadas levaram a que Pais (1992) considerasse que existem três ideias principais no brincar: 1) a ação (o desenrolar da brincadeira), 2) a liberdade (atividade não estruturada) e 3) o prazer (satisfação que a criança tem ao fazê-lo). O autor considera também que o brincar se desenvolve em função das necessidades, dos interesses e/ou da curiosidade.

Tudo o que foi apresentado faz-nos acreditar que o brincar proporciona um desenvolvimento sustentado e que através dele a criança pode (trans)formar-se de forma mais natural e própria, ou seja, como a criança tem a liberdade para experimentar diferentes formas de contactar com o que a rodeia, ela consegue associar significados para o que explora, por exemplo, que há coisas frias e quentes, molhadas e secas, e muitas outras conexões que a farão tornar-se mais resiliente.

## 2.2 O brincar na evolução de educação de infância

O brincar como o conhecemos hoje nem sempre foi assim. Durante décadas o brincar foi assumindo diversas representações que nem sempre eram valorizadas como positivas para as crianças. Ao longo dos tempos pedagogos e investigadores dedicaram-se a perceber a importância que o brincar tem na vida da criança e assim foram-se construindo saberes que fundamentam aquilo que são hoje as nossas práticas.

De acordo com Gisela Wajskop (1995) o brincar como parte da educação surgiu, por volta do renascimento, pela preocupação demonstrada com a moral, a saúde e o bem-estar que levou a que fossem propostas atividades baseadas em jogos de educação física que se foram especializando ao longo do tempo, de acordo com as idades e o desenvolvimento infantil. Começou-se assim a dar valor à brincadeira como comportamento infantil e espontâneo.

A partir do século XVIII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. A partir deste século cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme os seus valores e modos de vida. (Kishimoto, 1994)

O prazer associado ao brincar, passou a ser visto como uma componente da personalidade infantil, como uma atividade inata que protegia as crianças dos males causados pelo trabalho árduo e desgastante do mundo adulto.

Gisela Wajskop (1995) refere que foram Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) que contribuíram para a origem da valorização da infância na Europa. Esta valorização baseava-se numa conceção idealista e protetora da criança, utilizando sobretudo brinquedos que apelassem à recreação. Foi assim que se deu início à elaboração de métodos próprios para a educação infantil, tanto em casa, como em instituições especializadas.

Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Décroly (1871-1932) influenciados pelos pensamentos e filosofias dos seus tempos, elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, dando ênfase à contribuição que a educação dava. Froebel, por exemplo, “inaugurou uma educação institucional baseada no brincar”. Posteriormente médicos, que também foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar, “impulsionaram a educação sensorial que se

baseava na utilização de jogos e materiais didáticos e que permitia abordar uma educação natural dos instintos infantis.” (Gisela Wajskop, 1995, p.63).

Gisela Wajskop (1995) menciona que Pauline Kergomard foi a impulsionadora das escolas maternas que se baseavam na observação das crianças, e onde se propunha o brincar como atividade livre de aprendizagem e espaço educacional.(p. 63).

As concepções de educação infantil que têm sido construídas ao longo dos anos basearam-se nas ideias propostas por estes teóricos, que defendiam a inserção das crianças nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e nos treinos de capacidades.

O movimento da Escola Nova europeu e americano (1889-1918) que incluía as concepções de criança como ser ativo e lúdico tinha como ideologia a brincadeira como ação livre e espontânea, defendendo que a brincadeira é a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança e por isso tem um fim em si mesma. Gisela Wajskop 1995, p.63)

A constatação e valorização da brincadeira, considerada atividade espontânea da criança pela ciência psicológica e pela própria psicanálise, auxiliaram e estimularam também a criação de uma criança que brinca. Também as teorias psicológicas de desenvolvimento – de Piaget, Wallon, Vygotsky – e pedagógicas – Kergomard, Fröbel, Décroly e os teóricos da Escola Nova – contribuíram para a constituição de uma criança que se define socialmente pelo não-trabalho e pelo brincar ativo. (Gisela Wajskop 1995, p.63)

Alguns desses teóricos também contribuíram para que o lúdico pudesse ser utilizado na educação dentro do processo de ensino e aprendizagem. Podemos destacar Rousseau e Pestalozzi, no século XVIII; Dewey, no século XIX; e no século XX, Montessori, Vygotsky e Piaget.

Segundo as teorias de Vygotsky o ser humano desenvolve-se a partir da aprendizagem, que envolvem a interferência direta ou indireta de outros seres humanos, fazendo com que esta mediação faça a diferença, interferindo na relação de aprendizagem da criança e fazendo com que as funções psicológicas superiores se desenvolvam. O mesmo autor refere que o jogo é um instrumento importante para esse progresso, sendo que os jogos e as suas regras criam nas crianças uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proporcionando desafios e estímulos que hajam novas conquistas, que ensinam também a separar objetos e significados.

Trazemos como bases de conhecimento todo um conjunto adquirido desde os primórdios e devemos valorizá-los e aplicá-los com as crianças. A utilização da ludicidade como instrumento metodológico para a aprendizagem é uma das lições que não devemos deixar para trás. Kishimoto nas suas obras contribui com o seguinte relato,

“A criança é um ser em pleno processo de apropriação da cultura, precisando de participar nos jogos de uma forma espontânea e criativa.” (Kishimoto, 2000).

Nas últimas décadas têm-se verificado algumas mudanças dentro do sistema de educação de infância em Portugal, contudo ainda se observa que o brincar é mais associado às pausas entre tarefas educacionais que promovam competências futuras (Coelho & Vale, 2017).

Assim, é importante começarmos a associar o brincar, a uma perspetiva sociocultural, que se define pela maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos. Assim a brincadeira infantil constitui-se como uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente. É por tudo isto que defendemos que a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincarem, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos pelas possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

### 2.3. A importância do brincar

“O brincar, de certo modo, é um enigma”, qual é, de facto, a sua importância no desenvolvimento da criança? É essencial? Estas são algumas questões que as famílias e educadores/as colocam a si mesmos (Moyles, 2006, p.25).

O incremento do brincar, em cada uma das suas formas e expressões, deve ser uma prioridade na educação pré-escolar, visto que representa um campo privilegiado para o exercício da imaginação e para o desenvolvimento da criatividade.

Para Maria José de Araújo (2009), o brincar é desvalorizado socialmente, uma vez que não é algo concreto e reconhecido como proveitoso para uma aprendizagem formal. Neste âmbito, Teresa Vasconcelos (2012) refere que “a atividade lúdica não se opõe às propostas curriculares com uma intencionalidade: deve integrar e dinamizar essas mesmas propostas” (p.33).

Ao acreditarmos que o brincar é importante para a criança, necessitamos de compreender o porquê dessa importância. Assim, tal como Pais (1992), Kishimoto (2010) define brincar como a ação mais importante para a criança, pois através desta ela pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir acções prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objectos, das pessoas, da natureza, da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar” (p. 4). O autor refere-nos ainda que o brincar é “uma acção livre, que surge a qualquer hora, iniciada ou conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 4).

É por isto que o brincar não pode ser considerado como um mero passatempo, mas sim como uma atividade bastante séria. Quando a criança está a brincar, sente-se confiante e independente, pois tem controlo sobre as suas brincadeiras e ações que desenvolve (Ferland, 2005).

Brincar é para a criança um modo de representar, de comunicar, de fomentar a imaginação e a criatividade. No entanto, também é um meio para moldar a sua personalidade, para que consiga estabelecer relações positivas com os outros (Pires &

Pires, 1992).

Sendo o brincar uma atividade de grande agrado e prazer, a criança empenha-se e revela interesse no desempenho e realização de tarefas/ações, não tendo como objetivo um resultado final (Smith, Cowie & Blades, 1998; Ferland, 2005).

Como ponto de partida para classificar o brincar, recorremos a Piaget (1951), citado por Smith (2006) que considerou três tipos de brincar. O brincar prático que inclui o brincar sócio motor e de exploração do bebé (dos 6 meses aos 2 anos, sensivelmente); O brincar simbólico que se refere ao jogo de faz-de-conta, dramático (2 / 3 anos); Jogos com regras específicas, que à partida a criança não pode alterar (6 / 7 anos).

Kishimoto (2010) refere que as crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões.

Autores como Piaget, citado por Smith (2006), Kishimoto (2010), Gomes (2010) referem que, devido ao facto do brincar estar intimamente ligado com o jogo simbólico, este sobressai a partir dos 2 anos, pois a partir desta idade a criança tende a fazer inúmeras imitações. Antes dos 2 anos, é considerada uma fase de preparação, pois a criança encontra-se a adquirir competências aos níveis motores e da linguagem, para que depois dê continuidade ao lúdico.

Através do brincar, sobretudo do jogo-de-faz de conta, a criança representa ações/momentos vivenciados, transformando-os de acordo com a sua perceção e fazendo a sua própria interpretação.

Smith (2006) refere que as primeiras brincadeiras ao nível do jogo do faz-de-conta surgem entre os 12 e os 15 meses de idade, e que estas estão relacionadas com a representação de uma ação habitualmente vivida pela criança (e. g. dormir em cima de um pano simulando uma almofada).

De seguida, verifica-se uma evolução do jogo simbólico ao nível dos intervenientes. Deste modo, a descontextualização adquire maior relevo e é aquela em que a criança utiliza objetos menos realistas e lhes atribui diferentes significados (e. g. uma peça de madeira em vez de uma colher de pau), sendo que, quanto mais desconhecido o objeto for, maior dificuldade terá a criança em “transformá-lo”.

Sensivelmente aos 3 anos de idade, o jogo simbólico da criança torna-se ainda

mais complexo, recriando situações sem que exista um objeto concreto.

Assim, Pais (1992) identificou quatro modos de brincar, sendo o primeiro as intenções da criança, o segundo os objetos usados, o terceiro as relações estabelecidas com outras crianças e por último o posicionamento da criança face ao espaço.

Quanto às intenções da criança, de acordo com Pais (1992) estas poderão ser de exploração (descoberta), imitação (modelo a seguir), execução (eficácia) ou criatividade (novas combinações).

Relativamente aos tipos de objetos, Pais (1992) define três categorias, sendo a primeira os materiais não estruturados (aos quais a criança atribui diferentes significados), em segundo objetos de uso comum (materiais concretos de jogo simbólico) e em terceiro objetos concebidos com um objetivo (brinquedos).

No que respeita às relações estabelecidas nas brincadeiras, Pais (1992) refere cinco tipos de relações, elas podem ser solitárias (a criança brinca sozinha), paralelas (a criança brinca ao lado de outra, não implicando necessariamente a sua participação), associativas (a criança brinca ativamente, participando no desenrolar da ação), competitivas (várias crianças participam na mesma atividade) ou cooperativas (várias crianças detêm um objetivo comum).

Por fim, Pais (1992) classifica três possibilidades de espaço, a ocupação permanente no mesmo espaço, a movimentação por espaços diferentes e o trajeto cujo espaço não pode ser limitado à partida.

Ferland (2005) refere que existem dois tipos de brincadeiras, a brincadeira livre, em que a criança decide o que pretende fazer, como e com o quê, e a brincadeira estruturada, em que a criança realiza uma atividade lúdica com regras específicas.

A importância do lúdico levou à criação da International Association for Child's Right to Play (IPA), que significa Associação Internacional do Direito da Criança a Brincar, que defende que “brincar, a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, para além do Amor e do Afecto, é uma actividade fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças” (IPA, 1982, p. 27).

Ferland (2005) salvaguarda a importância do brincar no exterior como um espaço, igualmente importante como o interior.

Deste modo, diversos estudos (Neto, n. d.; Figueiredo, 2012; Bento, 2012;



Cruz, 2013) referem as vantagens do contacto das crianças com o exterior, com o facto de as crianças correrem riscos e com o brincar livre, uma vez que através destes a criança revela um crescente desenvolvimento global.

Comparativamente às atividades realizadas no interior, a criança no exterior realiza novas e diferentes experiências como cavar terra, fazer bolos de lama, saltar nas poças, apreciar todos os elementos da natureza, fazer jogos com as nuvens (a que se assemelham), brincar com paus, pedras, folhas, entre outros. Deste modo, a criança irá aperfeiçoar os seus sentidos e compreender os diferentes elementos da natureza (Ferland, 2005). O espaço exterior por ser dinâmico e imprevisível possibilita “uma riqueza dificilmente quantificável, fornecendo inúmeras possibilidades de desafios, brincadeiras, aventuras e aprendizagens para as crianças” (Bento, 2012, p.8).

Em suma, é a brincar que a criança está feliz, está envolvida, que experimenta e experiencia o que a envolve e que se desenvolve a vários níveis (cognitivo, motor e sócio-afectivo). Assim como o brincar é útil para a criança de forma individual, será indispensável para o adulto que ela será “amanhã”, tal como Chateau (1987) refere “A infância é, portanto, a aprendizagem necessária para a idade madura.” (p.7).

## **2.4. O Brincar como Promotor de Desenvolvimento e Aprendizagem**

Segundo Figueira, Cró e Lopes (2014) o desenvolvimento da imaginação, da função simbólica, da capacidade de agir a um nível mental interno, a integração de pensamentos com emoções e a autorregulação só acontece quando a criança tem oportunidade para se envolver em brincadeiras de faz-de-conta, criativas, com fantasia.

A ideia de que o brincar se opõe ao trabalhar já não é encarada como verdadeira, pois associado ao brincar estão envolvidos processos psicológicos específicos que são influenciados pelas ações que vão acontecendo.

Segundo Vygotsky o jogo é promotor do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Apesar de não incluir atividades com movimentos, manipulação de objetos e exploração, Vygotsky perspetivou que o jogo proporciona a criação de situações imaginárias, que assumam ou representem papéis e que sigam um conjunto de regras determinadas para funções específicas (Figueira, Cró & Lopes, 2014).

São as situações imaginárias que se criam durante o jogo que promove a construção do comportamento independente da criança, que centra a ação de forma direta, contrariamente a outras atividades em que lhes é imposto algo. Este é o início para a criança se autocontrolar e autorregular. Juntamente com estas situações existem papéis que as crianças desempenham que possuem regras implícitas ou explícitas. Dentro dos papéis que desempenham as crianças impõe determinadas regras que vão regular o comportamento desta naquele papel. É por tudo isto que Figueira, Cró e Lopes (2014) defendem, tal como os Vygotskyanos, que o jogo influencia e tem importância fundamental no desenvolvimento que também potencia efeitos como criar ZDP para muitas áreas de desenvolvimento intelectual, facilitar a separação entre pensamento e ação e os objetos, facilitar o desenvolvimento da autorregulação, influenciar a motivação, facilitar a descentração.

Nas OCEPE (ME, 2016), é referido que brincar é “um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. De igual modo, brincar proporciona outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, aprenda a aprender” (p.12). Assim podemos afirmar que todas as áreas de conteúdo expressas nas OCEPE são estimuladas, podendo assim proporcionar e garantir o desenvolvimento holístico que a criança necessita pois é através do brincar que a criança começa a estabelecer uma relação objeto/palavra, pois aprende a atribuir significados da relação direta com os estímulos e/ou objetos (experiências) e aprende a transformar as suas vivências em algo planeado (simbolizações).

É através das brincadeiras em torno do jogo simbólico que a criança aumenta o seu vocabulário, ou seja, enquanto brinca com outras crianças ou com a educadora, está a imaginar momentos e ações, que vão partilhando entre si e através do contar, recontar, recriar histórias (Kishimoto, 2010; Smith, 2006).

Na idade pré-escolar, as crianças começam a revelar curiosidade na linguagem, divertindo-se com rimas, quadras e trocadilhos, sendo estes jogos de palavras importantes para o desenvolvimento da linguagem da criança (Smith, 2006).

A criatividade verifica-se através de jogos de verbalização, da imitação de papéis sociais, jogos dramáticos, criatividade expressiva e espontaneidade. Deste modo, como refere Sousa (2003), a “criatividade parece ser uma capacidade ou aptidão humana para produzir acções intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de que as produz” (p. 189). Segundo o mesmo autor, o brincar promove diferentes níveis de habilidades motoras (locomotivas, manipulativas grossa e fina, coordenação visuo-motora, posturais) e de competências motoras (força, velocidade, resistência, coordenação motora, flexibilidade) (Sousa, 2003).

Na idade pré-escolar, as crianças movimentam-se com maior agilidade devido a já terem adquirido um maior número de competências motoras, ao contrário das crianças com menos de 3 anos. Quando as crianças, por exemplo, imitam cães, cavalos, abelhas, etc., estão a criar situações de descoberta e de adaptação dos próprios movimentos às brincadeiras e aos seus objetivos, procurando desenvolver atividades de equilíbrio e de coordenação cada vez mais complexos. Embora a criatividade tenha sido mencionada no tópico anterior, está também aliada ao movimento através da dinamização de momentos vivenciados pela criança com recurso ao movimento. Assim, o jogo simbólico revela-se então importante no desenvolvimento motor da criança (Hohmann & Weikart, 2007). Serrão (2012) refere ainda que a idade pré-escolar é crucial para a aquisição e aperfeiçoamento de competências motoras, uma vez que as crianças experimentam diferentes movimentos e posturas do seu corpo. Nesta fase as crianças revelam gosto e prazer em se desafiarem a elas próprias através dos movimentos, culminando assim em desenvolvimento. Estas competências vão ser as bases para uma aprendizagem, seguindo-se o aperfeiçoamento das habilidades motoras, quer ao nível quantitativo, quer qualitativo. É através do movimento que a criança vai ao encontro de objetos e de situações que a levam a observar, a tocar, a explorar e a experienciar (Sousa, 2003).

No que concerne ao desenvolvimento socio-afetivo de acordo com diferentes autores (Neto, n. d.; Bronfenbrenner; 1996; Sousa, 2003; Ferland, 2004; Smith, 2006; Moyles, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Gomes, 2010), o brincar promove

desenvolvimento sócio-afectivo aos níveis da sociabilidade, da autonomia, compreensão e aceitação de regras, avaliação, apreciação crítica aos seus comportamentos, ações e trabalhos seus e dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar; aceitação e compreensão da diferença entre pares; avaliação do risco, sensação de prazer, de satisfação, de realização, de afirmação, de coragem, de perseverança, de dedicação, de cooperação e de espírito de sacrifício.

Vygotsky, citado por Pimentel (2007), defende que ao brincar a criança está a criar regras comportamentais, mesmo que não estejam definidas no início.

O brincar fomenta o desenvolvimento da criança ao nível sócio-afectivo, auxiliando-a a conhecer-se a si própria e a estabelecer relações com os outros.

Na essência, brincar permite desenvolver a autoconfiança, a autonomia e a curiosidade (Gomes, 2010). Através do brincar com outras crianças ou adultos, há determinadas regras e limites, estabelecidas pelas crianças, que são cumpridas e determinadas, assim como as funções de cada um. Deste modo, e embora a criança possa alterar as regras a qualquer altura, o facto de as cumprir já está a adquirir novas aprendizagens (Smith, 2006).

Oliveira (2000) afirma que é através do brincar que a criança desenvolve a sua espontaneidade e a sua criatividade, assim como a aceitação de regras sociais e morais.

Pramling Samuelsson e Carlsson (2008 cit por Coelho & Vale, 2017) referem que a criança não separa o brincar do aprender, fazendo com que simultaneamente aconteçam, através de criações, representações e explorações, que em termos pedagógicos, isto são visíveis quando os educadores começarem a privilegiar pedagogias investigativas que dão relevo às criações das crianças, à forma como dão sentido ao que as rodeia e que tomem em consideração todas estas perspetivas das crianças para poderem ampliá-las. Pramling Samuelsson (2010 in op.cit) refere também que temos de ter atenção a vários níveis do processo de decisão que a criança possui, para que lhe possamos dar voz no que diz respeito à sua atividade lúdica assim tornar o brincar mais visível.

Por fim, importa salientar que, através do brincar, a criança “treina-se para a vida real” (Ferland, 2005, p. 43), pois “uma brincadeira ou exploração em que a criança se envolveu emocionalmente, de um modo total, é uma vivência que fica indelével no seu espírito” e é neste sentido que temos de redirecionar as nossas pedagogias, ou seja,

tornar visível que a aprendizagem faz parte do brincar e vice-versa (Sousa, 2003, p.140).



## **PARTE II - EXERCICIO DE INVESTIGAÇÃO**

### **CAPÍTULO IV – INVESTIGAÇÃO**





Neste capítulo será abordado de forma mais profunda o estudo feito sobre as concepções que os encarregados de educação têm sobre o brincar.

#### **4.1. Definição do Problema**

Este estudo sobre a importância do brincar, mais especificamente sobre as perspetivas dos Encarregados de Educação acerca do brincar, surgiu durante uma etapa de formação em contexto, num local onde essa atividade das crianças era bastante incitada.

Dentro do tema foram definidas as questões que me propunham perceber:

- Qual a opinião dos adultos acerca das brincadeiras das crianças?
- O que é que o brincar promove nas crianças?
- Que tempo disponibiliza o adulto para a criança brincar?

#### **4.2. Objetivos do Estudo**

Os objetivos delineados para o estudo passam por:

- Perceber o que os adultos pensam sobre o que é brincar;
- Compreender se o adulto acha que o brincar proporciona desenvolvimento e aprendizagem;

#### **4.3. Metodologia**

A escolha da Grounded Theory (GT) foi decidida por três motivos principais: o carácter abrangente das questões de investigação, a escassez de estudos nesta área, e, finalmente, a possibilidade de compreender as perspetivas dos participantes por via dos processos de significação dessa experiência por eles construídos (Coelho, 2004).

### 4.3.1 A Grounded Theory

Grounded Theory que é uma metodologia de natureza qualitativa que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática.

A Grounded Theory teve origem em 1967 e foi apresentada por dois sociólogos, Glaser e Strauss.

Para Pires (2001) este tipo de metodologia permite “em contraste com uma teoria gerada por dedução lógica a partir de pressupostos a priori, criar uma teoria a partir dos dados significa não só que as hipóteses e conceitos surgem dos dados mas que são sistematicamente trabalhados em relação aos dados no decurso da investigação. Criar uma teoria envolve um processo de investigação. Não significa desenvolver uma já existente ou ver se uma já existente se aplica ou como funciona, mas sim dar origem a uma teoria nova que surja da análise dos dados (Pires, 2001, p. 45).”

Esta metodologia, segundo Miranda, (2011), tem em conta o envolvimento do investigador no processo de investigação e como ele se vê nesse processo.

O objeto da investigação não é a procura da verdade absoluta e aplicável a todos os contextos, mas sim de verdades relativas e contextualizadas, passíveis de diferentes leituras e interpretações.

Para nos situarmos no paradigma qualitativo temos que colocar as três questões levantadas por Guba e Lincoln (1994) e ver como lhes responde a GT:

1. Qual é a natureza da realidade
2. Qual é a natureza do conhecimento e as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento?
3. Como pode o sujeito conhecer o objeto de conhecimento?

Assim, o investigador que trabalha com esta metodologia tem que:

- Mergulhar nos dados;
- Encontrar padrões de ação e interação entre vários tipos de unidades sociais (para gerar teoria);
- Assumir a responsabilidade do seu papel interpretativo;

- Ser criativo e bem informado teoricamente;

#### **4.3.1.1 Objetivo da Grounded Theory**

O objetivo geral de uma investigação Grounded Theory é o de construir teorias, ou esquemas conceituais, que permitam a compreender um determinado fenómeno. Assim, Haig (1995) afirma que a grounded theory é uma teoria que deve: (a) derivar indutivamente dos dados; (b) estar sujeita a elaboração teórica; (c) ser considerada adequada para o seu domínio relativamente a um conjunto de critérios de avaliação (Coelho, 2004, p.229).

Carvalho e Hudson, (1998) referem que o objetivo desta teoria não é a construção de sistemas explicativos ou teorias fechadas, mas sim dar conta de um modo tão preciso quanto possível de uma situação a partir do ponto de vista dos seus atores, de modo a que uma teoria aberta possa dela derivar ou constituir uma visão renovada de uma teoria já existente (Coelho, 2004, p.229).

#### **4.3.1.2 Elementos da Grounded Theory**

A grounded theory é válida pela sua relevância em explicar o comportamento dos participantes tal como eles o compreendem, apreendendo as suas próprias interpretações e definições (Chenitz & Swanson, 1986; Charmaz, 2000 citado por Coelho, 2004). Neste processo de construção de modelos compreensivos da experiência e da interação social, os participantes são considerados especialistas acerca das suas próprias experiências pessoais, e a sua subjetividade é encarada como um “dado válido”, devendo ser interpretada pelo investigador, cuja subjetividade é também por ele próprio considerada, aceitando a sua responsabilidade pelo seu papel interpretativo (Strauss & Corbin, 1998 citado por Coelho 2004 ).

Coelho (2004) indica que “os três elementos básicos de uma grounded theory são os conceitos, as categorias e as hipóteses (ou proposições)” (p.230).

Os conceitos correspondem às unidades básicas de análise, ou seja, é como se criássemos um tema, uma vez que faz parte da conceptualização dos dados (e não dos

dados em si mesmos ou da sua descrição exaustiva) que a teoria é desenvolvida (Coelho, 2004).

As categorias situam-se a um nível mais elevado de abstração, tendo em conta os conceitos que representam. As categorias são produzidas através do mesmo processo analítico de fazer comparações para identificar as semelhanças e diferenças que é utilizado no reconhecimento dos conceitos. O agrupamento de conceitos em categorias, envolvendo um nível progressivamente crescente de conceptualização, é sobretudo importante por permitir ao investigador reduzir as unidades de análise. As categorias devem ser basadas nos dados e apresentar-se o mais emergentes possível. Embora não seja impossível utilizar categorias que resultem de teorias já formuladas, tal pode levar a que o investigador se centre na seleção de informação que as confirme (mais próximo de um contexto de verificação), descurando o que poderá ser mais relevante nos dados. (Coelho, 2004)

O terceiro elemento de uma grounded theory é o processo analítico que deverá criar relações entre conceitos ou categorias. A progressiva conceptualização e abstração destas relações deverá permitir a sua formulação como hipóteses generalizáveis, que o investigador procurará confirmar através da comparação constante (Coelho, 2004).

### **4.3.2 Características da Grounded Theory**

#### **4.3.2.1 Formulação do problema e recolha de dados**

Para haver uma grounded theory primeiro temos de identificar uma situação que pretendemos explorar, tentando compreender o que está ali a acontecer e como os participantes veem essa situação. Deste modo o investigador deve iniciar a sua investigação com questões muito gerais e não com hipóteses pré-definidas. As questões de investigação devem aparecer com maior clareza a partir dos dados, sendo assim definido (ou pelo menos redefinido) pelos sujeitos de acordo com a situação em que estes se encontram envolvidos, ou seja, o objeto de investigação. Quem defende a grounded theory, defende uma abordagem que se centra nos significados, definições e

interpretações produzidos pelos sujeitos de um estudo, na apreensão dos seus mundos e prioridades. (Coelho, 2004)

As entrevistas, por norma, são a fonte principal de dados a partir da qual a teoria será desenvolvida. No entanto, recolha dos dados pode ser feita através de observação, análise documental ou de uma combinação de diversas fontes. (Coelho, 2004)

#### 4.3.2.2 Codificação e análise comparativa constante

A grounded theory utiliza um conjunto de métodos de recolha de dados e de procedimentos analíticos com o objetivo de desenvolver teoria. Estes procedimentos constituem estratégias indutoras para a análise dos dados (Coelho, 2004).

A especificidade do método da grounded theory encontra-se no modo como os dados são recolhidos e analisados de forma simultânea. Os processos centrais da análise dos dados são a codificação e a categorização. O primeiro diz respeito ao início do trabalho de conceptualização, e o segundo ao desenvolvimento de categorias que deverão adquirir progressivamente um nível abstração maior, permitindo a formulação de uma teoria ou esquema conceptual emergente que, baseando-se nos dados, explique o fenómeno em estudo. O facto de serem temas emergentes faz com que a recolha dos dados nos permita compreender a inter-relação específica nesta abordagem entre essa recolha e a análise. Esta inter-relação específica concretiza-se através da utilização do método de análise comparativa constante (Coelho, 2004).

Ao ser um método principalmente indutivo, a análise comparativa constante permite que a análise formal dos dados se inicie desde a primeira fase da sua recolha, processos que se desenrolam paralelamente e concluem quase simultaneamente. Como método indutivo a sua utilização implica que o investigador, para extrair significado de um conjunto diverso e extenso de dados, avance para além da simples descrição e se oriente para a conceptualização dos dados, de modo a desenvolver ideias, cujo nível de abstração conceptual avançam para além do material que está a ser analisado (Pires, 2001 citado por Coelho, 2004).

“O método de análise comparativa constante foi descrito originalmente por Glaser e Strauss (1967), e integra quatro etapas: 1) comparação de incidentes

aplicáveis a cada categoria; 2) integração das categorias e das suas propriedades; 3) delimitação da teoria; 4) formulação da teoria.” (Coelho, 2004)

Primeiramente o processo inicia-se com a recolha de dados e com a reflexão sobre os incidentes (situações-chave, acontecimentos ou ideias recorrentes) que vão sendo apresentados. A atribuição de uma denominação a um incidente compõe o primeiro momento, ou seja, a passagem da descrição à conceptualização. O nome, que deve representar o fenómeno em causa, poderá já ser uma categoria ou então poderá vir a fazer parte de outra categoria mais geral. Neste momento, cada incidente que surja para uma determinada categoria deverá ser comparado com os incidentes da mesma categoria já anteriormente codificados, antes de se codificar o próximo incidente. O procedimento analítico aqui utilizado (codificação aberta) corresponde no essencial à anotação da categoria a que faz parte o incidente, possibilitando ao investigador decidir como continuar a recolha dos dados (em função do processo que Glaser e Strauss (1967) designaram de amostragem teórica), pretendendo tornar-se mais seletivo e centrar-se num problema particular. Este processo de comparação constante dos incidentes leva a que comecem a ser geradas as propriedades de uma categoria, ou seja, é a partir do processo de conceptualização dos dados, que se inicia a codificação aberta, o investigador define conceitos que correspondem a representações abstratas de um incidente (acontecimento, ideia, ação, interação) que se reconheceu como sendo significativo nos dados. Este processo permite-lhe depois a junção de incidentes similares, que, por partilharem características comuns, podem ser integrados numa mesma categoria, o que por sua vez permite ao investigador reduzir o número de unidades para análise. (Coelho, 2004)

Num segundo momento do processo de codificação o investigador passa da comparação entre incidentes para a comparação entre o incidente e as propriedades de uma categoria. o uso da comparação constante permite que se individualizem com progressiva clareza as propriedades de uma categoria, sendo depois possível, através da codificação axial, relacionar as categorias e as suas propriedades de diversos modos, para que se consiga obter um todo unificado (Pires, 2001 citado por Coelho, 2004).

Ao longo do estudo a teoria ou modelo emergente vai-se tornando mais consistente e o investigador pode centrar-se nas categorias principais, pondo de parte as categorias e propriedades que se tenham mostrado insignificantes. Essas categorias

principais deverão ser suficientes para explicar o fenómeno em estudo. A progressiva identificação das categorias centrais permite ao investigador passar apenas a codificar aspetos que pertençam a essas categorias, num processo designado por Glaser (1978) de codificação seletiva. Este processo corresponde no essencial à integração e redefinição das categorias sob a forma de teoria emergente, a qual deverá adquirir aplicabilidade e abrangência, mas ser simultaneamente formulada, tanto quanto possível, com um menor número de conceitos de nível mais elevado. Assim, o processo de codificação aproxima-se da sua conclusão à medida que as categorias começam a ficar saturadas. A amostragem teórica é guiada pelas categorias principais e deixa de ser necessário codificar todos os incidentes, a não ser que estes representem casos negativos. (Coelho, 2004)

A última fase que será a formulação ou redação da teoria deverá também, simultaneamente, corresponder a um processo de elaboração conceptual que garanta que a teoria ou o modelo conceptual formulado surgem e assentam nos dados. Durante este processo é assumida especial importância para a sistemática organização de memorandos ao longo de toda a atividade de codificação e análise. A organização de memorandos é considerada um procedimento analítico. A quando a sua execução deve-se ter em conta que o memorando significa teorizar, expressar ideias ou conceptualizar acerca das categorias e das suas relações. Conceptualizar significa encontrar diferenças ou semelhanças, encontrar algo de comum, e estabelecer relações entre elementos. Os memorandos é que nos faram passar do nível dos dados ao nível da conceptualização, e desenvolver as propriedades de cada categoria (Pires, 2001, p. 57). Estes memorandos poderão ser de vários tipos e incidir em aspetos diferentes da análise, como as categorias, as relações entre elas, os processos de codificação, ideias teóricas emergentes ou ainda outros aspetos relativos à evolução da investigação. Na etapa final de redação os memorandos relativos a cada uma das categorias deverão ser analisados em conjunto e sintetizados, podendo ser utilizados como ilustração. (Coelho, 2004)

#### **4.4. Instrumento de pesquisa**

O principal método de recolha de dados utilizado foi inquéritos por questionários (anexo 1).

#### **4.5. Encarregados de Educação participantes**

Este estudo foi realizado a encarregados da educação de um estabelecimento de educação pré-escolar de Coimbra.

Nesta instituição compreende-se as valências de creche e jardim de infância, sendo que o estudo somente foi implementado na valência de jardim de infância. O jardim de infância é compreendido por seis salas, e a todas estas salas foram entregues 10 questionários, perfazendo assim um total de 60 questionários entregues. Dos 60 questionários entregues foram devolvidos 26. A escolha dos E.E. participantes foi aleatória e anónima.



**Capítulo V - A importância do brincar na visão dos encarregados de educação.**



Neste capítulo apresentaremos os resultados que obtivemos da análise dos questionários aos encarregados de educação. Aqui poderemos analisar os resultados organizados por categorias e subcategorias.

Foi através da comparação constante dos dados, aquando da análise dos questionários, que conseguimos criar 7 categorias que decompusemos em subcategoria. Os temas que em seguida apresentamos correspondem a essas categorias principais.

Estes temas são apontados como as características que os E.E. mais relacionaram ao brincar, ou seja, eles acham que o brincar possui estas características e são estas que fazem com que ele seja tão importante e imprescindível no dia-a-dia das crianças.

### **5.1. Forma de expressão**

Brincar visto como uma forma de expressão foi uma das perspetivas que os E.E. mais utilizaram quando pedimos que explicassem o que entendiam pela palavra brincar.

Verificamos que a maioria dos E.E. relaciona o brincar como uma forma de expressar. Dentro das formas de expressão referidas pelos E.E., foi evidente a vertente da imaginação, da criação e a diversão, ou seja, quando brincamos, na opinião dos E.E., estamos a exprimir a nossa imaginação, a nossa criatividade e estamos-nos a divertir. Ao analisarmos estas ideias vemos que os E.E. atribuem mais importância à parte emocional que o brincar proporciona do que propriamente à parte física que a mesma oferece. O bem-estar, a liberdade e o à-vontade que o brincar faculta permite integrar várias dimensões onde se manifesta de forma mais expressiva esta subcategoria.

Se analisarmos a definição que apresentamos anteriormente de Neto, Barreiros e Pais (1989), percebemos que eles também valorizam bastante a parte prazerosa do brincar e a liberdade que proporciona. Como eles referem não é somente uma atividade independente de todo o que está em redor, porque tudo está implicado no que acontece

durante brincar, as expressões, os sentimentos e os significados são tudo parte integrante das experiências da criança.

Quadro 1: Categoria “forma de expressão”

Subcategoria
Imaginação
Criatividade
Diversão

## 5.2 Desenvolver competências

As competências que o brincar proporciona é outro dos aspetos distinguidos pelos E.E. Estas competências referidas são sobretudo motoras e cognitivas. Podemos observar que os E.E. tendem a interligar o brincar à aquisição de competências, ou seja, uma das grandes ideias transmitidas é que sempre que as crianças brincam têm de desenvolver alguma destas competências. Também verificamos que os E.E. relacionam certas brincadeiras a certas competências, ou seja, relacionam, por exemplo, o andar de bicicleta somente ao desenvolvimento de competências motoras. Outra das ideias que está presente é que o brincar é uma forma de estimular as competências das crianças.

Como já vimos, o brincar é promotor do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Através de jogos ou brincadeiras criam-se situações que remetem as crianças a tentar novas experiências, como trepar, arrastar, etc., que proporcionam novas aprendizagens. No entanto percebemos que também nas OCEPE (2016) é defendido que o brincar atravessa todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, o que faz com que não consigamos qualificar o que é que a criança está a desenvolver o aprender no momento, contudo sabemos que aquela brincadeira poderá promover determinadas competências.

Quadro 2: Categoria “desenvolver competências”

Subcategoria
Motoras
Cognitivas

### 5.3 Criar Interações

As perspetivas dos E.E. sobre o brincar passam ainda pelas interações que são geradas entre pares e com o meio.

Nestas interações é muitas das vezes referido o contacto com outras crianças ou com o espaço que está ao redor da criança. No contacto com outras crianças os E.E. referem que é importante fazer novas amizades e partilhar os momentos de brincadeira com outros. É nos dito que as interações também beneficiam o auto conhecimento e que através destas interações criam-se relações importante. Como nos diz Vayer e Roncin (1988), *“é graças à presença dos outros que (...) [a criança] vai desenvolver trocas de toda a natureza, que vai escolher os seus parceiros e, em consequência, reconhecer e aceitar a regra do jogo social”* (p. 99).

Em relação às interações com o meio, os E.E. referem ao brincar as crianças exploram o que as rodeiam levando-as a conhecer o mundo de outra forma e assim perceberem o que se passa em torno delas. Piaget (1975, cit., Delgado, 2003), enuncia no estágio sensório-motor que, a criança começa a se relacionar com o meio em que está inserida, tentando uma comunicação com este, com as pessoas e com os objetos que a circulam (...) (p. 30).

No brincar as interações são percecionadas como forma de a criança se conhecer e se dar a conhecer com a finalidade de perceber como funcionam as coisas. Percebemos que a ideia de criar relação com o ambiente e com os outros é um dos aspetos que é muito beneficiado pelos E.E.

Quadro 3: Categoria “criar interações”

Subcategoria
Interações interpessoais
Interações com o que a rodeia

#### 5.4 Espaços preferido para brincar

Ao questionarmos os E.E. sobre qual o espaço que os seus educandos preferiam para brincar e qual o espaço que eles em criança preferiam percebemos que a maior parte tanto de pais como de filhos, preferem brincar no espaço exterior.

O espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças e “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p. 161). É por isso que brincar na rua nos transmite sensações novas quase impossíveis de recriar, até porque o ambiente está sempre em alteração e isso leva a que haja variações nos acontecimentos. Como refere Borràs (2002), no espaço exterior “(...) as crianças terão a possibilidade de manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também, de participar em actividades sociais e de aprendizagens cuidando, regando, semeando flores e plantas” (p.177).

Assim entendemos que o espaço exterior apresenta inúmeros benefícios quando utilizado para o brincar livre e os pais reconhecem que é importante recorrer a estes espaços.

Quadro 4: Categoria “Espaços preferidos para brincar”

Subcategoria
Espaço exterior
Espaço interior

### 5.5 Tempo disponível para brincar

O tempo disponível para as crianças brincarem foi uma questão que suscitou várias respostas dos E.E., ou seja, alguns pais mencionaram que os filhos brincam em média 30 minutos num dia, e outros disseram que os filhos brincam mais de 2 horas e 30 minutos num dia. Isto leva-nos a analisar o que é dito por Smith e Pellegrin (2013, citado por Coelho & Vale, 2017) que referem que as crianças pequenas gastam a brincar entre 2% e 20% do seu tempo e da sua energia. E que se elas forem temporariamente privadas de brincar, elas têm tendências para mais tarde brincar durante mais tempo e mais vigorosamente.

Vários autores evidenciam também que a frequência, duração e natureza do brincar podem ser afetados pela disponibilidade de tempo e espaço, de objetos e de parceiros, os modelos de papéis dos adultos e as atitudes em relação ao brincar.

Quadro 5: Categoria “Tempo disponível para brincar”

Subcategoria
Tempo real para brincar
Tempo disponibilizado pelos adultos para brincar

## 5.6 Brincadeiras preferidas

As brincadeiras que os E.E. mais expõem como sendo as brincadeiras preferidas dos seus filhos são as brincadeiras de grupo e de exterior, como por exemplo, escondidas, apanhada, jogar à bola, andar de bicicleta, ir ao parque, etc.. É importante dizer que estas também são as brincadeiras que os pais referem quando questionámos quais as brincadeiras que preferiam enquanto criança.

Existem estudos antropológicos realizados em várias culturas que mostram que as crianças têm mais tendência para participarem em cinco tipos de brincar: físico, com objetos, simbólico, sócio dramático e com regras.

Quadro 6: Categoria “brincadeiras preferidas”

Subcategoria
Brincadeiras de grupo
Brincadeiras de exterior

## 5.7 Diferenças das brincadeiras

Quando falamos em diferenças no que toca às brincadeiras que as diferentes gerações têm a primeira distinção é a integração das tecnologias, como os tablets, telemóveis, e outras inovações que hoje já fazem parte do dia-a-dia das crianças. Outra diferença apresentada foi a falta de brinquedos que havia e o excesso que hoje há, fazendo com que antigamente se tivesse de improvisar muito mais do que hoje. Esses momentos improvisado geravam grandes momentos de criatividade. Apesar de as crianças serem seres bastante criativos e conseguirem imaginar tudo, por vezes vemos que hoje se isolam nas tecnologias fazendo com que toda essa impulsividade e criação fique escondida, ou seja, as crianças continuam a ter as mesmas competências, mas os adultos têm de proporcionar os momentos para que as crianças se libertem.



Para Silva e Moreira (2007) os pais devem encontrar um equilíbrio para aproveitar o melhor da tecnologia e assim evitar as consequências que a falta de limite de uso pode causar nas crianças.

Quadro 7: Categoria “diferenças das brincadeiras”

Subcategoria
Brinquedos improvisados
Utilização de novas tecnologias
Mais utilização do espaço exterior



Figura 1 - Qual a importância do brincar: modelo compreensivo das concepções dos E.E.

## **CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Brincar deve ser uma atividade privilegiada na vida das crianças e, muitas vezes, é esquecida ou menosprezada pelos diferentes agentes educativos, sendo favorecidas atividades mais orientadas, com vista à aquisição de determinadas aprendizagens através da realização de “trabalhos”. Com isto não queremos dizer que as crianças só devem brincar por ser mais benéfico que realizar os tais trabalhos, mas na nossa opinião ambos - brincar e aprender - podem acontecer de uma forma mais natural e desta forma também o desenvolvimento da criança terá assumidamente mais ganhos, porque assim a criança poderá desenvolver competências de uma forma mais descontraída, criativa, tendo em conta o seu ímpeto exploratório, pois como parte da iniciativa da própria criança será exatamente adequada a ela.

A preocupação que os E.E. hoje apresentam acerca destas questões, prendem-se sobretudo na aquisição de competências ou conhecimentos, no entanto, brincar proporciona muito mais que isso. Brincar para além de competências cognitivas, motoras, sociais, etc. promove sentimentos e sensações de prazer, bem estar, entre outras, que são essenciais para a criança. Não propriamente para o seu desenvolvimento, mas para a sua vida diária e o equilíbrio emocional, por exemplo, o brincar é uma boa forma de a criança gerir a raiva ou a excitação que são sentimentos muito instáveis e incontroláveis para crianças pequenas.

O brincar como forma de expressão foi uma característica que os E.E. mais referiram e esse facto leva-nos a crer que os E.E. estão conscientes e informados sobre os benefícios que o brincar gera. No entanto as formas de expressão que podem acontecer durante o brincar são muitas, como o exemplo da criatividade que é uma forma de a criança mostrar o que sente, o que conhece ou desconhece, ou seja, uma forma de mostrar a sua espontaneidade perante os mais variados momentos. Expressar o que sentimos é uma das coisas mais difíceis que fazemos, porque temos de saber o que sentimos e temos de saber como exteriorizar esse sentimento e para isso precisamos de muito tempo para percebermos como funcionamos. O brincar é uma excelente forma de experienciarmos tudo isso, de começarmos a perceber a perceber como funcionam os sentimentos.

Outro tema fundamental abordado pelos E.E. foi o das interações. Estas acontecem mesmo sem nos apercebermos, por é natural procurarmos parceiros, e ainda mais durante a brincadeira, onde queremos partilhar ideias, saberes, dúvidas, etc. Faz

parte do brincar criar interações com outras pessoas ou com o que está à nossa volta, uma vez que é através das interações que criamos relações entre as coisas. As interações permitem nos estabelecer ligações com as coisas ou com as pessoas, permitem nos conhecer melhor e ter outras perspetivas de tudo. Isto faz com que seja necessário criar interações durante o brincar, até porque a criança é um ser em formação social que procura perceber tudo o que a rodeia e as interações facilitam muito esse trabalho.

Estas ideias por nós aqui apresentadas são as conceções que percebemos que os E.E. tinham acerca da importância do brincar. Apesar de este ser um estudo que pode assumir várias formas em função do investigador que analisa os dados, achamos que foi interessante perceber alguns dos principais pensamentos dos E.E., apesar sentirmos que este é um assunto que poderá ser muito mais aprofundado e investigado. Uma das sugestões que deixamos para uma futura investigação deste tema prende-se com o facto da utilização de inquéritos que neste caso foi por questionário, mas poderá resultar melhor em entrevistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS





- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summs
- Coelho, A. (2004). Educação e Cuidados em Creche conceptualizações de um grupo de educadoras. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Coelho, A. & Vale, V. (2017). *Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância*, in Revista Observatório Vol.3, nº6, Outubro-Dezembro, pp. 316-337.
- Cruz, A. C. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal
- Delgado, E. (2003). *Pilares do Interacionismo - Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro*. São Paulo: Editora Érica
- Dicionários Editora. (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa – Novo Acordo Ortográfico*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, D. (2010). *O Direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância, nº90, Maio/Agosto, pp.12 - 13
- Figueira, A. P.; Cró, M. L. & Lopes, I. P. (2014) *Ferramentas da mente. A perspetiva de Vigotsky sobre a educação de infância*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Figueiredo, A., Portugal, G. & Neto, C. (2012). *As interações das crianças com o meio envolvente durante o jogo livre*. In Mendes, R., Barreiros, J. & Vasconcelos, O. (Eds.). Estudos em desenvolvimento motor da criança V. (p.206 – 211). Coimbra: ESEC
- Ferland, F. (2004). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia - do berço à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores
- Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, nº 90, Maio/Agosto, pp.45-46
- Glover, A. (1999). *The role of play in the development and learning*. In E. Dau (Ed.), *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney, Australia: MacLennan Pretty.
- Guba E., Lincoln Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Denzin N., Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). London: Sage.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- International Association for the Children's Right to Play – IPA (1982). *World Conference Resolutions*. EUA: IPA
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Acedido a 28 de Outubro de 2017, em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260>
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras da educação infantil do Brasil*. Cadernos de Educação de Infância, nº 90, Maio/Agosto, pp.4-7
- Ministério da Educação (2016). “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*”. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), p.12.
- Miranda, G. (2011) *Grounded Theory: Aspectos teóricos e metodológicos - eLearning*. Acedido a 18 de Fevereiro de 2017: <https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=184903>
- Moyle, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, p.25.
- Neto, C., Barreiros, J. & Pais, N. (1989). *Actividade lúdica no Jardim de Infância*. Instituto Politécnico da Guarda, p.57.
- Neto, C. (8 de Maio de 2001). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Obtido de Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa: [www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaeojogo.pdf](http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaeojogo.pdf)
- Neto, C. (n. d.). *O Jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 5 de Maio de 2017 <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>
- Oliveira, V. (org.) et all. (2000). *O brincar e a criança do Nascimento aos Seis Anos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes

- Oliveira-Formosinho, J. (coord.), Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Brasil: Artmed, pp.13-14.
- Pais, N. (1992). *Brincar*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 26 (3), pp.373 – 377
- Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: Uma abordagem historico-cultural da educação infantil*. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed
- Pires, A. (2001). *Introdução à grounded theory*. In A. Pires (Ed.), *Crianças (e pais) em risco* (pp. 41-63). Lisboa: ISPA
- Pires, J. & Pires, G. (1992). *Atividade lúdica e aprendizagem*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 26 (3), 388-390
- Pramling, I., Klerfelt, A., & Williams Granel, P. (1995). *It's fun at first, then it gets boring, and then you get used to it... Children meet the world of school*; in Swedish. Goteborg, Sweden: Institutionen for metodik i lararutbildningen.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores sobre o jogo*. Revista Ibero-americana de Educação. nº 55/5 (1-15). Acedido a 8 de Maio de 2017 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>
- Silva, G. A. & Moreira, L. S. (2007). *A influência da tecnologia na vida de crianças e adolescentes dos pequenos centros urbanos*. Acedido em 10 de Novembro de 2017, em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-tecnologia-na-vida-de-criancas-e-adolescentes-dos-pequenos-centros-urbanos/1871>
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela arte e artes na educação - 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget
- Smith, P. & Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Smith, P. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. In Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. (p. 25-38). Porto Alegre: Artmed
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Portugal, Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Vayer, P., & Roncin, C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Wajskop, G. (1995) *Brincar na educação infantil*. Cadernos de pesquisa São Paulo nº92, pp.62-69.

Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. (Coordenação Científica de Gaspar, F. & Seabra-Santos, M.). Braga: Edições Psiquilíbrios

## ANEXOS



## Anexo 1- questionários apresentados aos E.E.

### Conceções acerca do Brincar: Inquérito a Encarregados de Educação

A presente investigação realizada pelas Mestranda Joana Silva pretende conhecer as perspetivas dos Encarregados de Educação acerca do brincar em crianças entre os 3 e os 6 anos.

O estudo enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Prezados Encarregados de Educação:

Completar este questionário não demorará mais do que 15 minutos.

Preenchimento: Pedimos a sua colaboração para que responda com sinceridade a todas as questões. Não existem respostas certas ou erradas.

Confidencialidade/Anonimato: Os dados obtidos serão guardados e apenas a equipa de investigadores a eles terá acesso.

Devolução: Por favor devolva o questionário, depois de preenchido, à Educadora responsável pelo seu educando/a. Pedimos-lhe que o faça 17-06-2016.

Dúvidas: Em caso de dúvidas ou para mais informações envie e-mail para [joanasilva851@gmail.com](mailto:joanasilva851@gmail.com).

Obrigada pela sua participação.

### Dados Pessoais

#### Dados do Encarregado de Educação:

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

2. Sexo: Feminino ( )

Masculino ( )

#### 3. Relação com o educando:

Mãe ( )

Pai ( )

Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

4. Habilitações Académicas: \_\_\_\_\_

#### 5. Dados do seu educando(a):

1. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (DD) (MM) (AAAA)

2. Sexo: Feminino ( )

Masculino ( )



1. O que entende por brincar?

2. Na sua opinião, porque acha que as crianças brincam?

3. O seu educando prefere brincar no:

Assinale, apenas com uma cruz (X).

Interior (quarto, sala, ...) ( )

Exterior (parque, jardim ( )

4. Enumere as três brincadeiras preferidas do seu educando/a.

1°.

2°.

3°.

5. Em média, quanto tempo brinca o seu educando por dia a essas brincadeiras?

Nenhum ( )

Menos de 30 minutos ( )

Entre 30 minutos e 1 hora ( )

Entre 1h e 1h30m ( )

Entre 1h30m e 2h ( )

Entre 2h e 2h30m ( )

Mais de 2h30m ( )

6. Atendendo às brincadeiras que enunciou na questão 3, acha que estas são benéficas para o seu educando?

Sim ( )

Não ( )

Explicite:

7. Comparando as brincadeiras que enumerou com as que tinha quando era criança quais as diferenças?

8. Lembrando-se da sua infância, enumere 3 brincadeiras de que se recorde. 1º.

2º.

3º.

9. Na sua infância, em média, quanto tempo brincava por dia?

Nenhum ( )

Menos de 30 minutos ( )

Entre 30 minutos e 1 hora ( )

Entre 1h e 1h30m ( )

Entre 1h30m e 2h ( )

Entre 2h e 2h30m ( )

Mais de 2h30m ( )

10. Em criança, preferia brincar no:

Assinale, apenas com uma cruz (X).

Interior (quarto, sala, ...) ( )

Exterior (parque, jardim) ( )

11. Atendendo às brincadeiras que enunciou na questão 7, acha que estas são benéficas?

Sim ( )

Não ( )

Explicite:

Obrigada pela sua colaboração. Por favor, devolva o inquérito, preenchido, à  
Educadora responsável do seu educando/a.